

周慶華 著

語文教學方法

送伯謹題

同治四年

詒之其學方法

卷之四



語文教學方法

作者◎周慶華

國家圖書館出版品預行編目資料

語文教學方法／周慶華作．——初版．——臺北

市：里仁，2007〔民96〕

面：公分

參考書目：面

ISBN 978-986-6923-18-0（平裝）

1. 語言學—教學法

800.3

96011473

· 本書經作者授權在全世界出版發行 ·

周慶華 著

語文教學方法

校對人：作者自校

發行人：徐秀榮

發行所：里仁書局（請准註冊之商標）

台北市仁愛路二段98號5樓之2

電話：(02) 2391-3325 · 2351-7610 ·

2321-8231

FAX：(02) 3393-7766

Email：lernbook@ms45.hinet.net

郵政劃撥：01572938「里仁書局」帳戶

排版：帛格有限公司

印刷所：福霖印刷有限公司

西元二〇〇七年六月三十日初版

本書編號：000425

參考售價：平裝 400 元

ISBN-13：978-986-6923-18-0（平裝）

序

西方有位足球教練被記者問道：「你認為足球對體育運動有什麼貢獻？」他回答說：「毫無貢獻！」「毫無貢獻？」記者一臉詫異的追問：「為什麼？」他說：「足球是二十二個需要休息的人拚命在場上奔跑，而四萬個需要運動的人卻坐在旁邊觀看！」把這個當作語文教學的案例，我們究竟要傳授什麼樣的經驗？

那位足球教練說的沒錯，足球確實對體育運動沒什麼貢獻，但它卻有高度的「精神療效」！它不僅可以讓許多生理或心理有缺憾的人獲得「替代性滿足」，還可以展現如詩般的美學而喚起觀眾深沈的美感欲求。尤其是後面這一點，它是西方人特別設立來共體一種仿效上帝的創造力以及對詩性美感持續勃發的歡悅。相對的，沒有上帝信仰的非西方社會中人，在面對如此狂熱的足球運動時，就很難想像當中的奧祕。而到底有誰知道要傳授這樣的「知識」經驗？顯然大家還普遍停留在「足球只不過是一種運動」的印象階段，而將可以援例探得相關知識的教學方法「付之闕如」。

還有西方人已經習慣像亞里斯多德所說的「吾愛吾師，吾更愛真理」或尼采所說的「始終聽話的學生是最對不起老師的」那樣在實踐著（由美國哈佛大學的校訓「以柏拉圖為友，以亞里斯多德為友，更要以真理為友」可見一斑），而我們國人則一直「敬師如儀」或頂多在有所不滿時暗中發發像韓愈所說的「師不必賢於弟子」或孔平仲所說的「令人心服是吾師」那種背地牢騷。這完全是終極真理在「上帝」那邊和在「人」這邊的差異所

致（我們國人所承繼的氣化觀型文化傳統，保障了特別鍾靈毓秀如教師的存在優勢；而西方人所承繼的創造觀型文化傳統，則一切以上帝為依歸而毋須畏懼同類中的教師的權威）；而從事語文教學的人，可又有否察覺而知所有效的教學這類的案例？更別說另有緣起觀型文化中人為了解脫而像德山宣鑑所斥「達摩是老臊胡，釋迦老子是乾屎橛，文殊普賢是擔屎漢」這樣呵佛罵祖起來；這得再具備一點佛性的體驗，遇著了才有辦法教得妥當適切。

此外，氣化觀型文化傳統所講的「仁愛」（有差等的愛）和創造觀型文化傳統所講的「博愛」（無差等的愛）以及緣起觀型文化傳統所講的「慈悲」（成佛後慈航倒駕渡眾）等人間世最高層級的道德規範，它們幾乎是不可共量的，而這在當今的語文教學中又有幾人曉得從那裏作分辨以及擇「優」轉為規劃益世或救世的策略？至於語文中有的美感特徵，創造觀型文化的表現從前現代的模象美一路狂飆到現代的造象美／後現代的語言遊戲美／網路時代的超鏈結美；而其他兩種文化跟它相遭遇後的反應，不是自我棄捨而前去尾隨，就是甘於隱沒而找不到出路，這又要儲備多少相應的經驗才能在攸關的教學中善盡一點「平衡啟新」的職責？可見語文教學並不如大家所設想的那麼容易；這裏頭還有許多難解的癥結，尚未被發覺。

我所以這麼說，並不是要否定已經昌盛獨霸的創造觀型文化的所有成就；而是試為提醒還不辨方向的人得有「獨特自我」尊嚴的可貴。我明知道對方有些東西可以極盡深化美觀，好比納博科夫（V. Nabokov）的小說《幽冥的火》中有「我最喜愛的時候是清晨；仲夏則是／最喜歡的季節。有一次，／我偷聽自己醒來，

半個我還在沈睡」這樣的詞句，那一「我偷聽自己醒來」就至少含有四層由淺入深的意思：第一，隱喻人有後設察覺的能力（不直說，才為文學）；第二，將「聽」／「醒來」兩個不同的範疇並置以產生「舊詞新用」和「靈肉分離」（由靈中的「識」在察覺）等可感的東西；第三，偷聽自己醒來，好像發現了天大的祕密，「快悅」會傳染給人；第四，「聽」的奧妙，經驗可以內化（如「聽蝸牛在傳達什麼」／「聽水在唱什麼」／「聽那對不講話的小情侶在嘔氣什麼」／「聽我便當裏的雞腿在抗議什麼」等等）。然而，這在同一系統中的人可以是「不學而能」，但不同系統中的人又如何？學或不學都會涉及前途未卜的兩難困境（也就是學不見得學得像；而不學則又無以所長見人）。因此，回過頭來想想「怎麼脫困」，才是上策。

這本《語文教學方法》，無非就是在展現一個問津人長久以來困知勉行的心得，把我所能想到的「出路」以方法論的方式總結在一起。它既可以成為從事語文教學的人自我試煉的憑藉，也可以成為從事語文教學的人提升或精進教學品質的指引。書中從基礎性的語文教學方法到知識取向的語文教學方法／規範取向的語文教學方法／審美取向的語文教學方法以及語文教學方法的新趨勢等，都有廣涵且深入的理論鋪陳和實例說明，為坊間同類型的著作所罕見，很可以跟有志於從事語文教學或正在從事語文教學的朋友商量賞愛。感謝里仁書局徐秀榮先生再一次的慷慨允諾出版本書以及曾美華小姐的巧藝完編，這又讓我留下一段值得回憶的美好的合作經驗。

目 次

序	I
第一章 緒論	1
第一節 相關概念的界定	1
第二節 語文教學方法的性質	6
第三節 探索語文教學方法的目的與範圍	11
第二章 方法本身的一些觀念	23
第一節 從本體論過渡到認識論	23
第二節 認識論中的多元裂變	30
第三節 進入語文教學領域可以有的向度	40
第三章 基礎性的語文教學方法	47
第一節 閱讀教學方法	47
第二節 聆聽與說話教學方法	58
第三節 注音符號與識字及寫字教學方法	74
第四節 寫作教學方法	92
第四章 知識取向的語文教學方法	107
第一節 抒情／敘事／說理等文體類型的教學方法	107

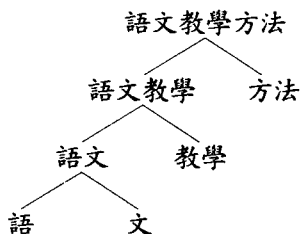
第二節	高度抽象／中度抽象／低度抽象等抽象類型的教學方法	127
第三節	人文學科／社會學科／自然學科等學科類型的教學方法	147
第四節	前現代／現代／後現代等學派類型的教學方法	163
第五節	創造觀型文化／緣起觀型文化／氣化觀型文化等文化類型的教學方法	182
第五章	規範取向的語文教學方法	201
第一節	倫理式的教學方法	201
第二節	道德式的教學方法	213
第三節	宗教式的教學方法	229
第六章	審美取向的語文教學方法	247
第一節	優美／崇高／悲壯等模象觀式的教學方法	247
第二節	滑稽／怪誕等造象觀式的教學方法	262
第三節	諧擬／拼貼等語言遊戲觀式的教學方法	273
第四節	多向／互動等超鏈結式的教學方法	281
第七章	語文教學方法的新趨勢	299
第一節	統整性教學方法	299
第二節	科際整合教學方法	308
第三節	多媒體運用教學方法	316

第八章 結論	331
第一節 語文教學方法理論建構的新成果	331
第二節 未來可以繼續開發的領域	334
參考文獻	339

第一章 緒論

第一節 相關概念的界定

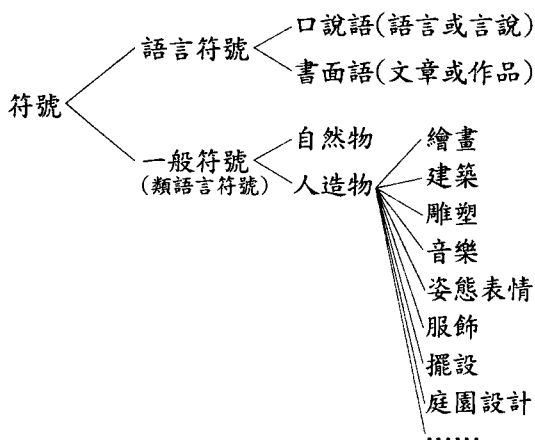
將「語文教學方法」作為標題，很明顯的它是一個複合概念。這個複合概念，可以從最高階的「語文教學方法」拆解出中階的「語文教學」和「方法」以及從中階的「語文教學」拆解出次低階的「語文」和「教學」及從次低階的「語文」拆解出最低階的「語」和「文」。它們彼此之間的聯結情況會自然形成一個樹狀圖：



在這個樹狀圖裏，我們可以看出整個標題是由「語／文→語文→語文教學→語文教學方法」而堆疊出來的；以至有關「語文教學方法」這一複合概念的設定究竟是「如何可能」的，也就必須回到原堆疊過程去作「細項」的自我交代。這是屬於概念界定的範圍，也是整體論述的起點，必須好好的來「解題設例」。

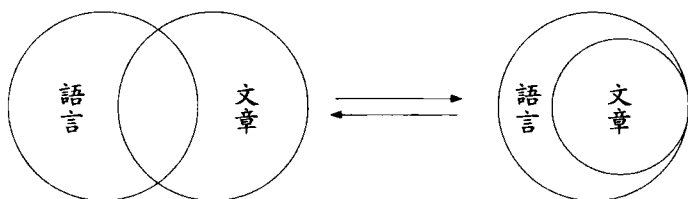
首先是語文部分。語文是結合「語」和「文」而來的，「語」是指口說語；「文」是指書面語。而從最能彰顯「整面

性」或「整體性」學問特徵的符號學（周慶華，2000a；2006a）的角度看，語／文都歸在「語文符號」的範疇；它們在被運用指稱時，跟可以用語／文來表述的「一般符號」（另稱類語言符號）構成一個「互通」的局面：

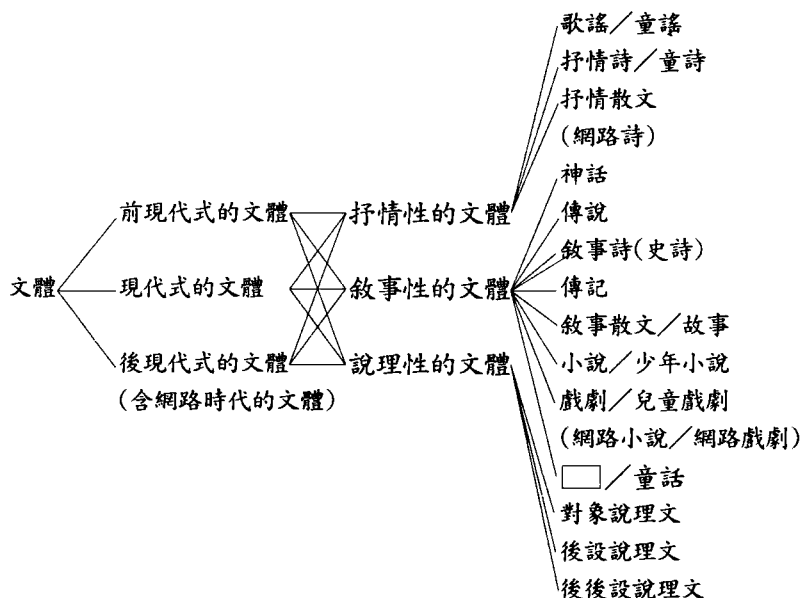


這個互通的局面，隱含著所有符號的生產、傳播和接受的「類同性」以及衍繹發展上的「一體性」。前者（指「類同性」）是指語言符號和一般符號在表出和流通拓展中並沒有「質」上的差異（可以有「量」上的差異）；後者（指「一體性」）是指從繼續「推衍」中形成文化各個次系統〔包含終極信仰、觀念系統、規範系統、表現系統和行動系統等（沈清松，1986a）〕後再反過來看待相關符號時也都同樣適用〔好比從文化的角度一起看待語言符號／一般符號而形成的文化符號學（李幼蒸，1993）和從文化的

角度單獨看待語言符號而形成的文化語言學（周慶華，1997a），就都是「文化」觀點的〕。至於語言符號本身再劃分的口說語和書面語，則有通行的語言（言說）和文章（作品）在指稱（合而簡稱為「語文」）。它們的關係，可以用一簡圖來表示：



左邊重疊的部分，就是書面語（也就是語言涵蓋書面語，而文章本身就是書面語）；但文章所以不為語言所全部涵蓋，是因為結構文章的書面語是一完整的作品（有特定的思想觀念和表達技巧在裏頭運作），而一般所說的書面語僅是一可供分析的字詞或語句單位。如果不這樣區分，那麼文章就當為語言所涵蓋，彼此轉為相包蘊或相隸屬的關係，圖示就變成右邊的形態（周慶華，2004a：1~2）。當中「文章」可以有高度修飾性，已經成了所有語言符號的表演呈現的極致，而使得相關的談論都不免要以它為「典範」。因此，在基於論說的方便以及可以有效的統攝現成的材料，還可以將文章依它最高級序的「體式」（文體）來定調，而有所謂知識、規範和審美等層面的衍變範限（詳見第四、五、六章）。如：



這就從第一級序的體式再衍發出第二級序的學派類型以及第三級序的次文體類型和第四級序的次次文體類型〔專屬於認知的領域；中間還可以穿插其他分類法而改變「級序」的級序（詳見第四章）〕，而形成一個具有語用功能的「文體架構」（周慶華，2004b：17～21）。其餘的衍發方式，可以依此類推去「依便」或「權宜」的設定。也因為文章所體現的樣式繁多且具有「指標性」，所以後續的理論建構就會「大量」的以它為討論對象（至於言說部分，不是將它「收攝」了，就是將它「淡薄」了）。

其次是語文教學部分。語文教學中的「教學」一詞，向來有

「複詞偏義」（就是「教」和「學」分立，而有時偏重在教、有時偏重在學）和「單詞顯義」（就是「教學」是一個詞，意指「教導人來學習」）兩種說法〔耶龍（S.L. Yelon），2000；佐藤正夫，1995；林寶山，2000；施良方等主編，2000；張世忠，2001〕，但都不脫離「經驗的傳授」一個環節（該經驗不論是知識的經驗還是規範的經驗或是審美的經驗）。因此，語文教學也就可以限定它而指語文經驗的傳授。這種傳授是一個不對等的發言關係；也就是高階（教師）對低階（學生）的言說的啟導，它的可能性是由那一有形無形的階序所保障的。正如有人所開列的五項教學活動的條件：

(一)有一個人，P，擁有一些

(二)內容，C，而且這個人

(三)企圖把 C 傳授給

(四)另一個人，R，這個人原來是缺乏 C 的，於是

(五) P 和 R 構成了一層關係，它的目的在使 R 能取得 C。

（李咏吟等，2000：12）

在這五項條件所構成的教學網絡中，P 是擁有較多經驗的人；而 R 則是被假定為有待 P 來傳授經驗的人，彼此分屬兩個層級（高階和低階）。雖然如此，整個教學活動還可以有更多元的變化（詳後），兩個層級的「對立」性因為能夠自我調節得宜而減緩或淡化當中的緊張性。

再次是語文教學方法部分。語文教學方法，是指傳授語文經驗的程序或手段；它在論述的稱名上，屬於後設語言（也就是以「語文教學」為對象而後設添加的限制詞）。而在這一衍發的後

設語言成立的過程中，由於語文教學本身的可以「機巧多變」的彈性以及有期許它「更臻勝境」的理想性等作為「不證自明」的前提，所以相關的方法論就可以「堂而皇之」（或不須多慮）的給予後設的論述。換句話說，「語文教學方法」已經是一種後設語言，而本脈絡再加以例取論列，自然就成了後設語言的部署展演。至於這種方法又可以如何的帶出異彩而光大篇幅，那是接下來所要「多方」論及的，現在無妨先「點到為止」。

第二節 語文教學方法的性質

雖然在論述的稱名上語文教學方法已經是一種後設語言，但有關這種後設語言究竟是個什麼樣的「後設」法，則還有待細為標立（才能撐起它的「必要」後設性）。它在提稱上可以明定為「語文教學方法的性質」；而在具體論說上則必須再行點出該性質到底是「什麼性質」。

我們知道，性質在哲學上被認為是存有的樣態之一。這不論是亞里斯多德（Aristotle）以實體、分量、性質、關係、處所、時間、狀態、附屬、能動、所動等十個範疇來統攝事物的存在形態，還是康德（I. Kant）以「單一、殊多、總合等三個分量範疇」、「實有、非有、限制等三個性質範疇」、「實體、因果、交互作用等三個關係範疇」和「可能及不可能、存在及非存在、必然及偶然等三個樣態範疇」等四綱十二目的十二個範疇來重新標名（商務印書館編審部，1971：891～893），都將性質視為一種存有形式（而為存物所得具備體現的屬性）。至於它的意涵，則有人作過這樣的限定：

性質一般指屬於本質或附加於本質的任何情況；但狹義的性質僅指內在的附質形式。作為範疇之一，性質是內在的、絕對的、跟量有區別的實體的限定；例如紅色、圓形、彈性等。作為內在的限定，性質擴充了實體的存有情況（像時間和空間那樣的外在限定則不然），卻不改變實體的本質（實體形式則不然）。作為絕對的附質，性質限定了實體本身，而不是以對別的事物的關係直接限定實體（範疇中的「關係」則完全基於事物間的關係）。性質也跟量不同；因為量使它的攜有者具有延展性及可分割性，而性質則本身不可分割（只因它延展的攜有者才成為可分割）。性質是否跟物體的實體及量有區別，它的關鍵繫於物體有否內在的轉變，或者物體的轉變都因它部分的地域性變化而生。〔布魯格（W.H. Burgger），1989：440～441〕

但這也僅止於限定（沒有先驗上的理則可以說性質是什麼或不是什麼），認同與否「由人」。因此，我們如果不遵循上述廣狹二義的性質說，而將性質重新界定為「內在的質性」或「內在的結構形式」，也沒有什麼不可以。這時所謂的性質，就是一般所說的「內涵」；而跟它相對的是「外延」（指涉）。但不論如何，這都是為「方便論說」而採行的辦法；它沒有別的更好的條件可以用來保證（一種）限定的遂行（周慶華，2003：60～61）。

從後設的角度來限定語文教學方法的性質，它在「中性」的描述的層面上就是要去說「語文教學的方法」，但通常不會這麼簡單就可以交代過去。畢竟「語文教學的方法」可以是「泛說」方法；而泛說方法並不能顯示要「專門談論」的重要性。倘若要